

Conrady, Peter

Zum Lesen verlocken: Jugendbücher im Unterricht. Einführung Sekundarstufe

2021, 22 S.



Quellenangabe/ Reference:

Conrady, Peter: Zum Lesen verlocken: Jugendbücher im Unterricht. Einführung Sekundarstufe. 2021, 22 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-219278 - DOI: 10.25656/01:21927

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-219278>

<https://doi.org/10.25656/01:21927>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zum Lesen verlocken: Jugendbücher im Unterricht

(Einführung Sekundarstufe; 2021)

Kinder und Jugendliche **ZUM LESEN VERLOCKEN** (ein Titel, den ich mit der freundlichen Zustimmung von Richard Bamberger verwende), sie früh mit Büchern vertraut zu machen, das war schon ein Hauptanliegen von Literaturpädagogen um 1900. Bereits in den ersten Klassen der Volksschule sollte diese Bucherziehung durch gemeinsame Lektüre beginnen. Dafür war es nötig, preisgünstige Bücher/Hefte zu haben. Der Anfang wurde 1898 mit dem „Pole Poppenspärer“ von Theodor Storm gemacht. Bisweilen ersetzten in den folgenden Jahren diese Lektüren – sie wurden „Massenlektüren“ genannt – sogar das Lesebuch. Um 1930 gab es etwa 200 sog. billige Reihen.

Diese Tendenzen im Bereich der Schullektüre setzten sich nach 1950 verstärkt fort. Daneben gewann das Taschenbuch immer mehr an Bedeutung, zunächst allerdings nur in Form von Nachdrucken der gebundenen Ausgaben von Kinder- und Jugendbüchern. Seit einigen Jahren erscheinen immer mehr Originalausgaben sogleich als Taschenbuch, das heute auch als „Taschengeldbuch“ bezeichnet wird. Dieser Begriff signalisiert einerseits einen niedrigen Preis und die so praktikable unterrichtliche Verwendung und andererseits eine mögliche Verknüpfung von schulischem und außerschulischem Lesen.

Um 1970 wurden aufgrund der allgemeinen gesellschaftlichen Diskussionen in der Bundesrepublik Deutschland auch die Inhalte der Kinder- und Jugendbücher einer scharfen Kritik unterzogen. So gibt es seither häufiger zeitgeschichtlich wichtige und gesellschaftspolitisch aktuelle Themen, die überwiegend emanzipatorisch aufgearbeitet wurden. Erkennbar wird, dass – thematisch und literarisch gesehen – die Übergänge zwischen der Jugendliteratur und der Erwachsenenliteratur fließend werden, z.B. zur Friedenserziehung „In dreihundert Jahren vielleicht“ von Tilman Röhrig (Arena-Tb. Nr. 1850); Erstveröffentlichung 1983.

Im Jugendbuchbereich heute scheint es keine „Tabu“-Themen mehr zu geben.

Die Diskussionen Anfang der 70-er Jahre führten auch dazu, die didaktischen Aspekte von Büchern intensiver zu erweitern. Die einseitige Orientierung an dem von einer literaturwissenschaftlichen Richtung vorgegebenen Ideal so genannter „Hochliteratur“ oder „Literatur im engeren Sinne“ wurde aufgegeben.

Daneben tritt die Absicht, Leserinnen und Lesern eine vielfältige Auseinandersetzung mit Schriftsprache zu ermöglichen. Schüler als Leser sollen so aus einer staunend-genießenden Haltung herausgeführt werden. Angestrebt wird eine mehr fragende und kritisch-distanzierte Bewertung. Es geht darum, die Jugendlichen zu befähigen, ihre gegenwärtige und mögliche zukünftige Lebenssituation besser zu begreifen und zu reflektieren und ggf. positiv zu verändern.

Didaktisch ist es dafür wichtig, dass alle am Unterricht Beteiligten

- Bescheid wissen darüber, was getan wird;
- Bescheid wissen darüber, wozu es getan wird;
- Bescheid wissen darüber, warum es getan wird;
- Fähigkeit und Bereitschaft zum Zielsetzen haben (mit Alternativen);
- ein Ziel verabreden und es wollen;
- Fähigkeit und Bereitschaft haben, alternative Mittel zum Erreichen des Ziels einzusetzen;
- Fähigkeit und Bereitschaft zum Argumentieren, diskursiven Reden und Handeln haben;
- Fähigkeit und Bereitschaft haben, vollzogene Handlungen in Frage zu stellen oder in Frage stellen zu lassen.

Auf den Literaturunterricht angewandt bedeutet dieses Verständnis von Sprach- bzw. Textverarbeitung, dass Lernende die Möglichkeit erhalten, im Unterricht vielfältig reagierend und zugleich agierend in verschiedenen Zeichensystemen tätig zu sein. Das gelingt besonders dann, wenn Texte als Gewebe begriffen werden, die durch die Leserin/den Leser zu einem dynamischen Leben erweckt werden, durchaus mit verschiedenen und unterschiedlichen Bedeutungsebenen und Bedeutungsrichtungen.

Diese Tätigkeiten erfolgen allerdings nicht beliebig oder ziellos. Menschen sind vielmehr gebunden an:

- die eigenen individuellen Fähigkeiten (Lesefertigkeit/Lesetechnik: Sicherheit, Flüssigkeit, Geschwindigkeit; Leseverständnis: Erfassung, Interpretation, Handeln; Lesemotivation/Leseinteresse);
- die sozialen und institutionellen Möglichkeiten der Lern- und Lebensumgebung;
- die Vorgaben der Sachen/Themen/Texte: zu lernen und zu handeln im Sinne der erkennbaren Aussageabsicht.

Diese Tätigkeiten von Lernenden und die Folgen ihrer Tätigkeiten sind aber, das ist erkennbar und täglich erlebbar, in sehr geringem Umfang endgültig beschreibbar oder voraussagbar. Deshalb kann über Erfolg oder Misserfolg eines Unterrichts mit Texten so schwierig eine abschließende Aussage getroffen werden.

Ein solches Lernen kann sinnvoll nur als Prozess verstanden werden, bei dem jeder – Lernende, aber auch der Lehrende – Erfahrungen macht, indem er sich selbst erprobt und die Realität prüft und sich entscheidet. Dafür ist es wichtig, dass der Text selbst nicht als abgehoben empfunden wird, vielmehr inhaltliche und strukturelle Anknüpfungen eröffnet, um so den Weg der Auseinandersetzung und des Mögens und Ablehnens, der Zustimmung und des Gegen-den-Strich-Lesens, das Handeln mit Texten überhaupt erst in Gang zu setzen.

Lernen in diesem Sinne beginnt dann, wenn der Einzelne in seiner subjektiven Befindlichkeit direkt angesprochen und gefordert wird. Beim Literaturunterricht ist also das Alltagslesen der Jugendlichen und ihr Medienverhalten tatsächlich ernst zu nehmen und die zugrunde liegenden psychischen Bedürfnisse sind anzuerkennen. Das ist nicht als Technik der „ersten Motivation“ oder der „Weckung von Lesefreude“ zu verkürzen oder abzutun. Mit diesem Ansatz wird vielmehr fundamental der Jugendliche als Person in seinem sozialen Lebenszusammenhang ernst genommen und nicht als Erziehungsobjekt gesehen.

So kann der Unterricht Hilfen geben zur Individuation des Einzelnen. Von hier aus eröffnet sich gleichzeitig die Möglichkeit, die Umwelt zu befragen, zu bewerten und für sich handelnd zu verändern. Diese Sozialisation hat Gegenwartscharakter, weil sie sich auf aktuelle Situationen bezieht. Sie hat aber auch historische Dimensionen, weil sie konkrete Erfahrungen thematisiert. Und sie hat projektive zukunftsgerichtete

Aspekte, weil sie beabsichtigt, Schülerinnen und Schüler zu kompetenten und autonomen und solidarischen Mitmenschen zu erziehen.

Bei unterrichtlicher Arbeit mit Texten muss prinzipiell bedacht werden, dass immer dann, wenn sich Leserinnen und Leser auf einen Text einlassen, viele „Verstehensweisen“, viele „Sinne“ des Textes möglich sind und auch wohl erwartet werden können. Dieses selektive Lesen und Verhalten hat seinen Grund in verschiedenen Lesesozialisierungen und unterschiedlichen Leserwartungen und Leseintentionen.

Einige mögliche sind:

- Sich über etwas Bestimmtes informieren wollen: Sachtext im Lexikon, Sachbuch, Gebrauchsanweisung, Schulordnung, Fahrplan, Rechtschreibregeln, ...
- Sich orientieren wollen: Zeitung, Zeitschrift, aktuelles Taschenbuch, Kaufhauskatalog, Fernsehprogramm, ...
- Über sich und die Welt, über Beziehungen nachdenken wollen und dazu Anregungen suchen: Geschichten über Menschen, Tiere, Sachen; als Roman, Gedicht, Drama oder als wissenschaftliche Abhandlung ...
- Sich unterhalten, erbauen, ablenken wollen: vom Manga/Comic bis zum „Klassiker“ ...

Nie sind einzelne Erwartungen und Intentionen jedoch in reiner Form erkennbar, zumal wir als Lehrerinnen und Lehrer immer nur auf beobachtbare Fakten zurückgreifen können. Es gibt Überschneidungen. Viele Erfahrungen zeigen, dass es im konkreten Fall, besonders im Vergleich verschiedener Verstehensweisen innerhalb einer Lerngruppe, Verstehensprobleme gibt. Das eröffnet Gespräche und macht deutlich, dass alle Verstehensweisen immer nur ein Teil eines weiterreichenden Verstehensprozesses sein können. Verstehen ist ein unabschließbarer Prozess mit uneindeutigem Ausgang.

Um als Lehrkraft, in Kooperation mit Schülerinnen und Schülern und Eltern, die unterrichtlichen Vor-Entscheidungen für den „Umgang mit Texten“ treffen zu können – und um solche Vor-Entscheidungen kann es sich nur handeln, wollen wir Schülerinnen und Schülern nicht einen Kanon von Texten auferlegen -, tut es gut, die

eigenen Kriterien der Textauswahl und das eigene Leseverhalten zu reflektieren. Wir lesen ja selbst in unterschiedlichen LeseEinstellungen.

Die jeweils unterschiedliche und produktive und subjektive Weise, unseres, manchmal auch professionellen Textverständnisses, ist für Schülerinnen und Schüler (und für andere!) nicht unbedingt vorbildlich, auch nicht immer bedeutungsvoll – schon gar nicht selbstverständlich, auch dann nicht, wenn wir meinen, den jeweils letzten Punkt literaturwissenschaftlichen Standards zu beherrschen.

Die Leserinnen und Leser sind es, die dem Text eine Bedeutung geben – also auch die Schülerinnen und Schüler. Eine Orientierung an „meinen Schülerinnen und Schülern“ bedeutet eigentlich nichts Anderes, als das zu bedenken, was schon immer höchste Bedeutung im Unterricht gehabt hat. Die Vor-Erfahrungen waren und sind konstitutiv für das Verstehen, also auch für das Textverstehen der Schülerinnen und Schüler.

Unterricht ist dabei auf die unterschiedlichen Textverständnisse der in der Lerngruppe Arbeitenden angewiesen, um den Text in seiner Vielfalt zu entwickeln, ihm zu seinem „Recht“ zu verhelfen, aber auch, um den Einzelnen ernst zu nehmen, ihm bei seiner Entwicklung zu helfen.

Was Unterricht im guten Fall zeigen kann, ist, dass Lesen und Handeln anknüpft an Fragen, sie ausformulieren hilft, Antworten gibt (auch unannehmbar), die Differenzen und Gemeinsamkeiten zwischen mir und anderen zeigt.

Dazu ist viel Zeit nötig, Muße, Entlastung, aber auch Zuspruch, Hilfe, bisweilen Nötigung zum präzisen Ausformulieren von Deutungen. Schülerinnen und Schüler müssen die Chance erhalten, von ihrem Lebenszusammenhang aus beobachten, vergleichend, analysierend und synthetisierend, spielend und benennend mit Texten umzugehen.

Taschenbücher ermöglichen es hervorragend, ein wichtiges Thema am Einzelbeispiel konsequent zu entwickeln und auszubreiten. So ergänzen sich hier thematisch orientierte Lesebücher und die Jugendliteratur. Zudem hat sich der Textbegriff auf alle Textsorten und – im semiotischen Sinne – auf alle Zeichensysteme erweitert. Daraus ergibt sich für den didaktischen Bereich, verschiedene mediale Produkte zum gleichen Thema vergleichend und bewertend analysieren zu können, wodurch Lesefreude und die Vermittlung von bleibendem Leseinteresse zusätzlich gefördert werden.

Probleme und Ereignisse von Aktualität für Jugendliche und Geschehnisse und Handlungen der Geschichte, die unser Leben bestimmen, wie Faschismus, Pogrome – das wird literarisch gestaltete Wirklichkeit. In den Sagen z.B., die Auguste Lechner neu erzählt, wird zudem unsere europäische Geistesgeschichte mit ihren Entwicklungen und Verwicklungen lebendig.

Die Figuren, ihr Sprechen und Handeln, geben uns umfassend Anregungen für

- intellektuelles Lernen, damit Sachkompetenz;
- soziales Lernen, damit Sozialkompetenz;
- emotionales Lernen, damit Selbstkompetenz.

Wir können lesend in Ruhe die Handlung nachvollziehen, uns einfühlen und mitleiden. Indem wir so rekonstruieren, um zu verstehen, lernen wir im umfassenden Sinne durch Lesen. Diese Bücher werden uns wichtig, um kompetent und autonom und solidarisch mit Mitmenschen zu leben.

Welche Bücher ausgewählt werden und welche Tätigkeiten angeregt und ermöglicht werden, kann insbesondere erst im Zusammenhang mit der konkreten Schul- und Klassen- und Unterrichtssituation entschieden werden. Dieser Entscheidungsprozess vollzieht sich, indem sich Schülerinnen/Schüler und Lehrkraft und ggf. Eltern darüber verständigen. Vorrangig für die Auswahl von Themenkomplexen und Büchern ist die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler.

Wichtige Fragen sind:

- Was hilft, sich und die aktuelle Situation besser zu erkennen und zu verstehen und zu bewerten?
- Was hilft, aus vergangenen Ereignissen, Geschehnissen usw. so zu lernen, dass man sich und seine Situation besser erkennt und versteht und bewertet?
- Was hilft, mögliche Zukunftsprojektionen zu entwickeln und durchzuspielen, um sich und die zukünftige Situation besser zu erkennen und zu verstehen und zu bewerten?

Ein solches Lernen ist zwar stark auf immer ein Individuum bezogen, aber eben nur möglich und sinnvoll in der sozialen Gemeinschaft mehrerer Menschen, gerade auch in der „Zwangsgruppe“ Schulklasse. Dabei bieten besonders die Unterschiede in den kognitiven, in den sozialen und in den emotionalen Dimensionen zwischen den

Einzelnen am Unterricht unmittelbar Beteiligten, die natürlich gegeben sind und/oder durch den Unterricht provoziert werden, wichtige Lernanlässe.

Das eröffnet allen, die am Unterricht beteiligt sind, spielend zu lernen und lernend zu spielen, um ZUM LESEN ZU VERLOCKEN.

Einen besonderen Stellenwert hat die **Klassische Kinder- und Jugendliteratur**. Der ARENA-Verlag bietet die umfangreichste Sammlung von Texten – eine Verlagsphilosophie seit Gründung des Verlages in den 1950er Jahren.

Diese Texte wurden, wenn notwendig, von hervorragenden Autoren und Übersetzern ins Deutsche übertragen, so z.B. das „Dschungelbuch“ von Hans-Georg Noack. Ihr Erscheinungsbild im Cover wird ab und an aktualisiert – die Texte bleiben. So kann aus vielen, vielen Möglichkeiten ausgewählt werden. Für Kinder sind im BÜCHERBÄR Ausgaben erschienen, die entsprechend der Leserinnen/Leser verkürzt wurden. Und von sechs Klassikern liegen Bilderbücher vor, denen einen Hör-CD beiliegt:

- James Matthew Barrie: Peter Pan
- Lewis Carroll: Alice im Wunderland
- Brüder Grimm: Märchen
- Rudyard Kipling: Das Dschungelbuch
- Selma Lagerlöf: Nils Holgerssons wunderbare Reise
- Johanna Spyri: Heidi's Lehr- und Wanderjahre

Was zeichnet diese klassische Kinder- und Jugendliteratur als „**klassisch**“ aus?

Mit „Klassisch“ wird in der Kinder- und Jugendliteratur kein Zeitabschnitt der Literaturgeschichte benannt. Eigentlich bezieht sich dieser Begriff auch nicht auf einzelne Autorinnen oder Autoren, obwohl man z.B. Astrid Lindgren durchaus als „klassische Kinderbuchautorin“ bezeichnet.

Vielmehr sind **einzelne Werke der Kinder- und Jugendliteratur** gemeint.

Augenfällig erscheinen hier diese Aspekte:

(1.) **beliebt und weit verbreitet und in der Gegenwart noch gelesen**. Zudem gesellt sich von literaturpädagogischer Seite ein Wertungsbündel hinzu: Klassische Kinder- und Jugendbücher werden

(2.) als **pädagogisch vorbildlich** bewertet. Ihnen wird Erziehungsfunktion zugesprochen.

Mit diesen beiden Kriterien bleiben wir sehr der allgemeinen Charakterisierung von Kinder- und Jugendliteratur verhaftet. Spannend wird es dann, wenn zudem eine (3.) **zeithistorische und zeitkritische Sichtweise** hinzukommt. So werden rezeptionsgeschichtliche Fragen gestellt und an einzelnen Texten konkret untersucht. Das zeigt sich z.B. an „Alice im Wunderland“ (erschienen 1865/1866). In der englischen literarischen Welt hat dieses Buch immer schon seinen festen Platz – bis hin zu Rätseln, Redewendungen, Kalauern in der Umgangssprache. Weltbekannt wurde „Alice“ aber erst 1951 mit der Disney-Verfilmung, in Deutschland dann verstärkt durch die originelle Übersetzung von Christian Enzensberger (1963) mit Zeichnungen von Carroll. An diesem Buch oder auch an „Pippi Langstrumpf“, ähnlich bei den „Kinder- und Hausmärchen“, wird ein vierter Kriterienbereich deutlich, die (4.) **besondere literarische Qualität**. Auch hier ist der Vorbild-Charakter des einzelnen Werkes zentral. Einzelne Aspekte sind z.B. Ästhetische Sprache; Fantasie; kindliche Erlebniswelt; Einfachheit der Sprache; gleichzeitig Polyvalenz in den Deutungsebenen; Innovativität; zugleich repräsentativ für ein bestimmtes (sprachliches/literarisches) Phänomen.

Die drei letztgenannten Kriterien muten zeitabhängig an, sozial beeinflusst, auch politisch bestimmt, durchaus weltanschaulich gefärbt, also eher subjektiv. Hingegen sichtbar und ggf. messbar ist das erste Kriterium: beliebt, weit verbreitet, in der Gegenwart noch gelesen; das sind eher objektive Aspekte. Das öffnet (5) **die aktuellen Fragen nach den Ursachen der Langlebigkeit**. Sie müssen wohl in tiefliegenden menschlichen Empfindungen und Sehnsüchten beheimatet sein. Hier gilt es, durch die zahlreiche Sekundärliteratur hindurch diese grundlegenden Lebensentwürfe aufzuspüren.

Welche Lebensentwürfe werden literarisch ausgespielt, die so vorbildhaft wirken? Nie sind das die angeblich vorbildhaften Tugenden der Erwachsenen, zu denen sich die Kinder hingezogen fühlen. So faszinieren die „bösen Kinder“ der Literatur, wie z.B. Pinocchio oder Max und Moritz, genau als diese bösen Kinder, als die „Grenzüberschreiter“. Oder beispielsweise Pippi Langstrumpf, die Thomas und Annika überredet, gegen das Großwerden Krummeluse Pillen zu schlucken; ein Motiv, das grundlegend im „Peter Pan“ ist. Oder, aber anders, das Mädchen Alice, das mit ihren Worten kraftvoll die Unsinn redenden Richter beiseite fegt, also mit Wahrheit und Sinn die vermeintlich Erwachsenen übertrumpft.

Nicht die erwünschte Anpassung an die Erwachsenenwelt, sondern Leben mit fantasievollen kindlichen Lebensentwürfen! Diese Sehnsüchte werden empfindsam geweckt durch die treibenden Figuren und ihr Leben in der klassischen Kinder- und Jugendliteratur. Nicht selten öffnen diese (wieder-)erweckten Sehnsüchte neue fantasievolle Welten, die den angeblichen Erziehungsfunktionen widersprechen. Und das ist gut so.

Literatur

Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur. Ein internationales Lexikon. Hg. Bettina Kümmerling-Meibauer. Stuttgart 1999/2004

Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur. Hg. Bettina Hurrelmann. Frankfurt 1995

Für den konkreten Unterricht sind wichtige Aspekte zu bedenken und zu entscheiden.

Die Arbeit mit Jugendbüchern – sie sollte nicht 2 Schulwochen übersteigen – verlangt von uns eine besondere Einstellung. So ist prinzipiell vor der Verschulung von Literatur zu warnen. Es darf primär nicht darum gehen, ein Buch in Länge und Breite und Höhe und Tiefe durchzuarbeiten, vielmehr das Umgehen mit Literatur als ein freudiges Tun erfahrbar zu machen – auch für mich als Lehrerin und Lehrer.

Früher wurden diese Bücher „Ganzschriften“ genannt. In den weiterführenden Schulen war und ist der Begriff „Lektüren“ verbreitet – zu Anfang des vorigen Jahrhunderts gebräuchliche Kampfbegriffe gegen die Häppchenliteratur im Lesebuch.

Wenn wir heute in der Schule „Jugendbuch“ sagen, meinen wir das nicht nur moderater. Im Vordergrund stehen nunmehr nicht die Idee des Abgeschlossenen (Ganzschrift), nicht der schulische Lesestoff (Lektüren) und nicht das Nur-Lesen (Lektüre), sondern:

Das Jugendbuch soll ein Buch für Jugendliche sein, eigentlich für die Freizeit, gelegentlich auch in der Schule, dann aber gekoppelt mit zahlreichen Aktivitäten rund ums Buch, um Jugendliche zum Lesen und Schreiben zu verlocken - ohne das Buch zu verschulen.

Basierend auf diesen Prämissen lassen sich Lernlandschaften planen, die es den Schülerinnen und Schülern eröffnen, sich ihren Lernweg zu suchen, auszuwählen und Schritt für Schritt zu gehen. Diese Lernlandschaften beinhalten als integrativen Teil einzelne **Lerndörfer**. Getreu des afrikanischen Wortes: „Es braucht ein ganzes Dorf, um ein Kind zu erziehen oder ein Kind stark zu machen.“

Dies ist auch so zu interpretieren: Es braucht ein ganzes Dorf herausfordernder Aufgaben, um jedem Kind die Möglichkeit zu geben, auszusagen: Ich möchte hier wohnen und leben und lernen ...

Oder auch so: Wir entwickeln „**Häuser des Lernens**“ mit interessanten Aufgaben für Kinder und Jugendliche. Für die Klassische Kinder- und Jugendliteratur haben wir diese anregenden und fantastischen Welten geschaffen: ein Alice-im-Wunderland-Haus; eins mit Peter Pan; ein anderes mit Abenteuern zum Dschungelbuch; eines, in dem es mit Nils Holgersson auf seine wundersame Reise geht; eins mit dem nostalgischen Leben rund um Heidi und eins mit den „Kinder- und Hausmärchen“ ...

Bei dieser Unterrichtsentwicklung kann eine Fülle von Aufgaben entdeckt werden, vor allem auch dann, wenn zum Kern-Thema (dem Kinder- und Jugendbuch) Themen aus der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler eingebracht werden. Der reine Fachunterricht wird über die Fachorientierung zum fächerübergreifenden Unterricht. Die Fachdidaktik strebt dann neben fachlichen Zielen wichtige überfachliche Fähigkeiten an, wie argumentieren, modellieren, Problem lösen, experimentieren, recherchieren, kommunizieren.

Für dieses Vorhaben braucht es einen Orientierungsrahmen, eine Planungsgrundlage: **Die kognitive Lernlandkarte**. Sie bildet die verschiedenen Aufgaben, Aufträge und Lernangebote eines Lernhauses ab.

Innerhalb eines Lernhauses werden die Aufgaben so differenziert gestellt, dass eine eigenverantwortliche persönliche Passung möglich ist, dass alle Schülerinnen und Schüler kognitiv aktiv sind und von verantwortlichen Lehrpersonen unterstützt werden können.

Innerhalb des Orientierungsrahmens werden Aufgaben entwickelt, die folgende Fähigkeiten fördern und fordern (**A E I O U**–Aufgaben; die Buchstaben dienen als Eselsbrücke beim Entwickeln der Aufgaben! – nach A.v.d.Groeben und I. Kaiser):

Argumentieren

Diese Aufgaben haben die Fragerichtung: Warum kann man es so oder anders sehen?

Erkunden, Entdecken

Diese Aufgaben haben die Fragerichtung: Was ist Sache, wie ist es?

Imaginieren, Fabulieren

Diese Aufgaben haben die Fragerichtung: Wie wäre es wenn?

Ordnen

Diese Aufgaben haben die Fragerichtung: Welchem Plan folgt es, wie passt es zu anderem?

Urteilen

Diese Aufgaben haben die Fragerichtung: Was bedeutet es für mich, für dich, für andere? Wie ist es zu beurteilen?

Wenn es das Ziel ist, das Lernen als aktiven, selbstgesteuerten Prozess zu betrachten, in dem Wissen für das Heute und das Morgen erworben, vernetzt und angewendet wird, kommt der Auswahl und Gestaltung der Aufgaben also eine besondere Rolle zu. Wir haben uns für AUFGABENKARTEN entschieden – und nicht für Arbeitsblätter. Damit eröffnen wir das Lernen IN den Schülerinnen und Schülern und sind selbst (lediglich) als Lernbegleiter aktiv.

Die Lehrkraft als Lernbegleiterin/Lernbegleiter wird damit zum „Gerüstbauer“, indem sie/er systematisch Strukturen und Hilfen anbietet und eröffnet. Die Schülerinnen und Schüler können damit ihren Weg des Lernens zur nächsten Kenntnis oder Fähigkeit selbstständig gehen (Scaffolding).

Sie arbeiten nach diesen Karten und dokumentieren ihre Arbeiten in individuellen Lerntagebüchern. Bisweilen arbeiten sie allein oder mit dem Partner oder in der 4-er Gruppe – bis hin zur gesamten Lerngruppe. Hilfreich ist dabei der sozialpädagogische 3-Schritt: Think – Pair – Share, bei dem kognitives Lernen und soziales Lernen in einem Gleichgewicht praktiziert werden.

Didaktische Strukturen

Beispielhaft haben wir zu den wunderbaren Kinder- und Jugendbuch-Klassikern eigene Lernhäuser mit anregenden Lernlandschaften entwickelt. Sie locken und verlocken zu drei Buch-Präsentationen: einmal in einer umfangreichen Fassung, die dem Original sehr, sehr nahe ist; einmal in einer neu erzählten Fassung und

gekürzten Fassung für Kinder ab dem 2. Lesejahr; und einmal in einer Bilderbuch-Fassung mit kongenialen Bildern und einer Hör-CD:

Die **Bilderbuchfassung** mit der Hör-CD präsentiert sich vorzüglich für den Kita-Bereich und die Schuleingangsphasen; begleitet von dem lesekundigen Erwachsenen, der die „großen“ Fassungen parat hat.

Die **Bücherbär-Fassung** kann ab dem 2. Lesejahr selbst gelesen werden; auch im Vergleich zur Bilderbuchfassung.

Für die **Jugendbuch-Fassung** braucht es erfahrene Leserinnen und Leser, vielleicht auch mit dem Forscherwunsch, etwas mehr über das Leben unserer nahen Vorfahren zu entdecken. Vergleiche zu anderen Medien und zum sog. Merchandising-Bereich sind wichtig.

All das eröffnet Lernlandschaften für ganz unterschiedliche Lerngruppen, einschließlich der Kinder mit Handicap (Stichwort: Inklusion) mit ganz verschiedenen Tätigkeiten: Argumentieren; Erkunden/Entdecken; Imaginieren/Fabulieren; Ordnen; Urteilen.

Im didaktischen Material haben wir für die Lehrkraft die kognitive Lernlandkarte für das jeweilige Lernhaus zusammen gefasst. Dort sind die Verstehensziele und Kompetenzen aufgelistet und die Themenschwerpunkte der einzelnen Aufgabenbereiche übersichtlich dargestellt.

Für diese Aufgabenbereiche haben wir jeweils 8 Aufgabenkarten entwickelt. Weiterhin finden Sie jeweils 2 Blankokarten für die Entwicklung eigener Aufgabenkarten.

Diese Aufgabenkarten sollten kopiert werden, zur Unterscheidung am besten auf farblich unterschiedlichem Papier, dann laminiert und in Karteikästen den Kindern zugänglich sein.

Der Schwierigkeitsgrad der Aufgabenkarten ist sehr unterschiedlich und kann im Niveau von den Kindern zudem selbst angepasst werden.

Genau das eröffnet und ermöglicht extrem differenziertes Arbeiten:

- für unterschiedliche Jahrgänge
- sogar auch für den Kita-Bereich; angeleitet von der Erzieherin
- für jahrgangsübergreifende Klassen
- und immer offen für die Schwerpunkte Inklusion und Migration

Jeder Aufgabenbereich beinhaltet als Kopiervorlage eine SELBSTEINSCHÄTZUNG, passend zu dem Aufgabenbereich. Ergänzend haben wir hierbei die entsprechenden Lernfelder aus dem SPRACHTURM eingefügt (= unterlegte Felder).

Durch das breite Materialangebot werden verschiedene Lernkanäle angesprochen und verschiedene Fähigkeiten und Fertigkeiten geübt. Die freie Wahl der Reihenfolge der Aufgabenkarten und die Selbstkontrolle fördern das selbstständige Lernen auf einem individuellen Lernweg - aber ohne zu vereinzeln, weil wir die Aufgaben bewusst auch auf gemeinsames Denken und Handeln angelegt haben.

Literatur

Conrady, Peter / Sengelhoff, Barbara: Sprachtürme.

In: www.ifas-verlag.de/shop/sprachturme/

(zuvor: Zeitschrift GRUNDSCHULE, 44. Jg. (2012), H. 2: Lernwege im Deutschunterricht. Beobachten – Begleiten – Gestalten, mit dem Beihefter: SPRACHTURM)

Conrady, Peter: Lernlandschaften entwickeln und gestalten. In: Daniela A. Frickel/Andre Kagelmann (Hg.): Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma. Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang 2016 (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, Band 33), S. 265 -280

Conrady, Peter: Sichtbares Lernen in Lernlandschaften. Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur von 5 bis 12. In: transfer Forschung – Schule. 2 (2016). H. 2 (Visible Didactics – Fachdidaktische Forschung trifft Praxis), S. 15 -33. Klinkhardt: Bad Heilbrunn (www.pedocs.de/volltexte/2021/21709)

von der Groeben, Annemarie / Kaiser, Ingrid: Werkstatt Individualisierung. Hamburg 2012

Hattie, John: Visible Learning für Teachers. Maximizing Impact on Learning. London/Ney York 2011 / Abingdon 2012

Klafki, Wolfgang: Kritisch-konstruktive Pädagogik. Herkunft und Zukunft. In: Eierdanz, Jürgen / Kremer, Armin (Hrsg.): Weder erwartet noch gewollt – Kritische Erziehungswissenschaft und Pädagogik in der Bundesrepublik Deutschland zur Zeit des kalten Krieges. Baltmannsweiler 2000, S. 152–178

Zeitschrift GRUNDSCHULE, 44. Jg. (2012), H. 7/8: Was wirkt? Was das Lernen positiv beeinflusst und was ihm schadet

Weitere didaktische Anregungen

Zentral ist sicherlich der Deutschunterricht / Literaturunterricht. Aber Fächer übergreifende Aspekte müssen – besonders auch in der Sekundarstufe – von Anfang an mitbedacht werden. Denn Jugendliche leben und denken nicht in Fachwissenschaften, sondern in sozialen Zusammenhängen und eigenen Erfahrungen („Sitz im Leben“).

Die Unterrichtsankregungen sollten die emotionalen Bedürfnisse der Jugendlichen verknüpfen mit den sozialen Zusammenhängen, in denen sie leben und verbinden mit kognitiven Lernzielen.

Dafür sind vielfältige Lernaktivitäten zu ermöglichen, über das reine Lesen und Analysieren hinaus. Denn jede und jeder lernt auf seine Weise. Und wir wissen zudem, dass handelndes Umgehen das Lernen aktiver und munterer, auch effektiver macht. Möglichkeiten für produktives Agieren im Sinne von Handlungsorientierungen sind darum anzuregen, besonders auch in andere und anderen medialen Formen – unter Einbeziehung der so genannten Mediengesellschaft.

Ich möchte in einer Übersicht die vielfältigen Hilfen für den Umgang mit Büchern im Unterricht darstellen. Diese Anregungen beziehen sich zum einen auf **ein Buch (I.)** und zum anderen auf „**Langzeit**“-**Arbeiten mit Büchern (II.)**.

In der Literaturkartei **Jugendbücher: Lesen – Schreiben – Handeln** von Theo Kaufmann (**auf der CD = ZUM LESEN VERLOCKEN**) finden Sie detaillierte Tipps zur Texterschließung in der Sekundarstufe.

Zur Auswahl von Büchern

- Voraussetzungen der Jugendlichen: Lesefähigkeit und Lesefertigkeit
- Sachbezug des Buches und Erfahrungen der Jugendlichen
- Beziehungen der Jugendlichen zur Hauptfigur des Buches
- Ziel: Freude am Lesen

I. Unterrichtliche Möglichkeiten beim Umgang mit einem Buch

(1) Vorinformationen (advance organizers)

- zum Inhalt
- zum Thema
- zur Lebenssituation zentraler Figuren (evtl. auch historisch; geografisch)
- zu den Figuren
- zur Sprache (mit schwierigen Wörtern; ggf. Zubringertexte erstellen)
- zur Textsorte

(2) Einführung durch Lehrerin/Lehrer, Schülerin/Schüler

- Impulse durch Titel, Umschlagbild, Autorennamen, Verlagsnamen
- Schülerinnen/Schüler blättern allein/mit der Partnerin, dem Partner, äußern sich dann
- Innenillustration(en)
- Klappentext oder Rezension
- nur Illustrationen betrachten, dann antizipieren
- Ausgang von der Autorin/dem Autoren oder der Illustratorin/dem Illustratoren
- Sachbezug und Erlebnisbereich der Jugendlichen

(3) Häusliche Lektüre (Lesen in Phasen)

- ein Kapitel; eine bestimmte Anzahl von Seiten
- nur einige Schülerinnen/Schüler lesen zu Hause einen Teil und stellen diesen Teil in der Schule vor
- ausgewählte Kapitel als „Pflicht“-Lektüre, die anderen freiwillig (nicht jede und jeder muss immer alles gelesen haben!)
- gezielte Lese-(inhalts-)Aufgaben
- Hausaufgaben in der Schule vorlesen, darüber sprechen

(4) Unterrichtsmethodische Arbeit

- Kreisgespräch und Meinungsaustausch
- weiterführende Leseaufgaben mit einbringen
- Klärung schwieriger/unverstandener Stellen
- Vergleich zwischen antizipiertem und tatsächlichem Handlungsverlauf
- Vorlesen wichtiger, besonders schöner, lustiger, ... Stellen; auch als „Kniebuch“ möglich
- Lesefähigkeit entwickeln und ausbilden

- gestaltendes Lesen, z. B. von Dialogteilen
- erzählen, fragen, untersuchen, ...
- „Steckbrief“ zu einzelnen Figuren des Textes
- Rollenbiografien
- Soziogramme
- mündliches/schriftliches „Weiterspinnen“
- Fantasiereisen
- weitere Geschichten zum Buch oder zu Teilen des Buches oder zu Bildern erfinden (mündlich, bildlich, schriftlich; auch in anderen Sprachen/in der Erstsprache der Schülerinnen/Schüler)
- lyrische Ausdrucksformen
- szenische Gestaltung einzelner Stellen
- Dialogisierung, Rollenbuch, Spiel mit Aufführung; auch Karton-Theater
- bildnerische Gestaltung
- musikalische Gestaltung
- plastische Gestaltung
- Gestaltung durch Bewegung

(5) Zusammenfassende Arbeiten

- Kreuzworträtsel
- Würfelspiel mit Stationen
- Quiz
- Talkshow

(6) Vergleich des Sachthemas mit Darstellungen in anderen Medien: andere Bücher, Zeitschriften, Zeitungen, Lesebuch, Rundfunk, CD-ROM, Film, Fernsehen/Video

(7) Unterrichtsprojekt im Zusammenhang mit einem Buch, mit einem bestimmten Thema, mit Figuren aus einem Buch; z. B. Teilnahme an Leseaktionen, etwa von Stiftung Lesen; der FAZ

II. „Langzeit“-Arbeiten mit Büchern

(1) Feste wöchentliche Lesezeit: Bücherstunde

- gemeinsam betrachten, vorlesen, dann malen, spielen, musizieren
- Lehrkraft/Jugendliche(r) liest Anfangskapitel, die anderen antizipieren, eine(r) liest zu Hause weiter und stellt das Buch in der nächsten Bücherstunde vor
- Jugendliche lesen eigene oder entlehnte Bücher, Lehrerin/Lehrer liest währenddessen mit einer Kleingruppe
- Jugendliche lesen - vor der Ausleihe - aus spannenden Büchern vor
- Jugendliche stellen ihr Lieblingsbuch vor: lesen erzählen, Bilder zeigen
- blättern und schmökern
- Werbeplakat o. Ä. für andere erstellen („Lesen ist wie FLIEGEN“)
- Figurengruppen zu einem besonders gern gelesenen Buch basteln („Schuhkarton-Theater“)

(2) Bücherschaukasten

Vorstellen von Büchern zu wichtigen Themen oder zu besonderen Anlässen oder zu preisgekrönten Büchern; immer mit zusätzlichen Materialien, wie Plakaten, Bildern, Figuren usw.

(3) Hitliste als klasseninterne „Bestsellerliste“

Rangfolge mit Titeltärtchen an der Pinnwand

(4) Lesetagebuch

Notieren und Bewerten von eigenen Leseerfahrungen

- gemeinsames Lesetagebuch
- individuelles Lesetagebuch

(5) Taschenbuchkoffer mit etwa 20 Büchern für Bücherstunden, Vertretungsstunden, Schullandheim

(6) Lesecke/Klassenbücherei/Schulbücherei (Mediothek)

➤ Buchauswahl

- Lehrerin/Lehrer muss selbst viel lesen
- Lehrerin/Lehrer muss sich informieren: Kataloge, Auswahllisten
- Jugendliche nach Interessen befragen
- unterschiedliches Anforderungsniveau beachten

- pro Schülerin/Schüler mindestens zwei Bücher
- Bestand immer wieder aktualisieren
- Finanzierung
 - Klassen- und Schulfest
 - Buchausstellungen, Spenden
 - Bücher von Eltern (Beschaffenheit? Niveau?)
 - Leihgaben aus öffentlichen Büchereien
- Aufstellung der Bücher
 - Lesecke, Bücher frei zugänglich
 - offene Regale
 - Freiflächen
 - evtl. Klarsichtfolien, um Bücher zu schützen
 - geordnet nach Themen (durch Farben oder Symbole)
 - Ordnung auf einem Plakat notieren
 - Karteikarten als Autorenkartei
 - Karteikarten als Sachregister
- Ausleihverfahren
 - in Pausen, feste Termine
 - Ausleihfristen
 - Schülerinnen/Schüler und Lehrerin/Lehrer gemeinsam
 - kostenlos

(7) Bau einer „Lesestadt für Leserinnen und Leser“

Die Idee geht zurück auf Hansheinrich Rütimann („Die Lesestadt. Spiele, die auf der Hand liegen.“ Bern 1989): In überkindergroßen Holzhäusern liegen freie Leseangebote bereit i. S. ganzheitlichen Lernens, auch nach Themen geordnet

(8) Bücher lesen - in der Schule und anderswo

Die „Büchernacht“ für Jugendliche und Eltern – in der Schule, in der Bibliothek

(9) „Freizeit für Leseratten“

Eine Kindergruppe verbringt einige Tage in einem Schullandheim oder einer Jugendherberge mit vielen Büchern zu einem bestimmten Thema (z.B. Zaubern oder Märchen) und liest, schreibt, spielt, setzt kreative Anregungen um.

(10) Auswahlhilfen für die Privatlektüre geben

- Kataloge, Auswahllisten
- Buchausstellungen
- Bücherclub, Bücherbund

(11) Öffentliche Bücherei besuchen

- Absprache
- Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler
- Besuch
- Ausleihe
- Information der Eltern

(12) Buchhandlung und Buchabteilung in Kaufhäusern
Führungen und Veranstaltungen nach Absprache

(13) Wie entstehen Bücher?

- Autorin/Autor, Illustratorin/Illustrator, Verlag, Druckerei
- selbst ein Buch erstellen

(14) Elternarbeit

- Informations- und Leseabende für Eltern
- Informationsmaterial und Aktivitäten:
Stiftung Lesen, Römerwall 40, 55131 Mainz;
Tel. (06131) 28890-0;
Homepage: www.StiftungLesen.de
- Auswahllisten
Empfohlen werden Broschüren des „Arbeitskreises für Jugendliteratur“ in
München: Steinerstr. 15 Haus B D, 81369 München;
Tel. (089) 45 80 806;
Homepage: www.jugendliteratur.org

(15) Autorenlesungen

Die originale Begegnung mit einer Schriftstellerin/einem Schriftsteller ist für die Jugendlichen ein besonderes Erlebnis. Das wird nachweislich dann nachhaltiger, wenn diese Autorenlesung nicht eine Einmaligkeit ist, sondern eingebaut wird in z.B. eine „Woche des Buches“. So steigern sich mehrere Aktivitäten der Jugendlichen rund ums Buch gegenseitig. In einer umfangreichen Untersuchung wurde dieser Effekt nachgewiesen („Lebendige Literatur“. Handreichungen für Autorenbegegnungen mit Kindern und Jugendlichen. Hg. Bundesverband der Friedrich-Bödecker-Kreise/Peter Conrady. Braunschweig 2008).

Die Vermittlung von Schullösungen erfolgt durch die Friedrich-Bödecker-Kreise der jeweiligen Bundesländer, von denen auch ein Teil der Kosten übernommen werden. Das Autorenverzeichnis „Autoren lesen vor Schülern - Autoren sprechen mit Schülern“ (gegen Schutzgebühr) und die Adresse des entsprechenden Landesverbandes sind zu erhalten: Bundesverband der Friedrich-Bödecker-Kreise e. V., Bundesgeschäftsstelle, Brandenburger Str. 9, 39104 Magdeburg; Tel. (0391) 244 51 69; Homepage: www.Boedecker-Kreis.de

Auswahl der Autorin/des Autors

Sie wählen aus dem Autorenverzeichnis „Ihre“ Autorin/„Ihren“ Autor. Es kann aber auch eine Autorin/ein Autor sein, der nicht in dem Verzeichnis aufgeführt ist. Nehmen Sie Kontakt mit ihr/ihm auf, telefonisch oder schriftlich: Termin, Honorar, Spesen, Übernachtung, Ort und Art der Veranstaltung, Anzahl und Alter der Teilnehmer, Themenschwerpunkte der Lesung bzw. des Workshops. Wichtig: Schriftliche Vereinbarung zur gegenseitigen Sicherheit!

Finanzierung

Der Landesverband des Friedrich-Bödecker-Kreises Ihres Bundeslandes kann die Lesung/den Workshop an Ihrer Schule mitfinanzieren. Durchschnittlich verbleiben für Sie pro Lesung etwa 150 Euro. Vielleicht finden Sie einen lokalen Sponsor (Sparkasse, Volksbank z.B.). Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen zahlt sich aus, auch mit Nachbarschulen.

Vorbereitung der Lesung/des Workshops

- biografische Informationen (Klappentexte, Prospekte, Autorenkarten, Lexika zur Kinder- und Jugendliteratur, Verlage, Internet)
- bibliografische Informationen (Bücherliste, Sekundärliteratur; Suche im Internet)
- Buchausstellung zur Autorin/zum Autoren und/oder zum thematischen Aspekt der Veranstaltung (gemeinsam mit der örtlichen Bibliothek, dem Buchhandel)
- Lesen eines Buches oder Ausschnitte aus mehreren Büchern (vorher mit der Autorin/dem Autoren absprechen!); spezielle Lese- und Sach- und Sammelaufgaben für Schülergruppen
- Vorbereitung der Lesung/des Workshops mit Fragen und kreativen Gestaltung und Aufführungen, Variationen des Textes
- Vorbereitung des Raumes: Tische zum Arbeiten und Stühle im Kreis zum Sprechen

Öffentlichkeitsarbeit

Informieren Sie die örtliche Presse; verfassen Sie ggf. einen eigenen Bericht zur Autorin/zum Autoren, den Sie der Presse als Anregung mitgeben können (mit Foto). Denken Sie auch an das Lokalradio!

Binden Sie unbedingt den örtlichen Buchhandel mit ein.

Selbstverständlich vergessen Sie nicht die örtlichen Büchereien/Bibliotheken.

Informieren Sie die Eltern der Schule; vielleicht können Sie Eltern anregen, auch bei der Autorenlesung anwesend zu sein.

Die Veranstaltung selbst

Sie gliedert sich meist in die Lesung und ein Werkstattgespräch oder in Gespräch und Workshop. Dauer zirka 90 Minuten.

Sorgen Sie für einen ruhigen Raum, in dem alle Schülerinnen/Schüler und auch die Schriftstellerin/der Schriftsteller sich wohl fühlen können.

Ggf. ist technische Ausstattung nötig.

Wichtig: Je kleiner die Gruppe (eine Klasse), desto effektiver wird die Veranstaltung.

Bei allem bitte dies:

Die Autorin/der Autor ist Gast, nicht Dienstleister für Vertretungsstunden.

Auswertung

Das ist keine Frage, sondern nötig im Unterrichtsgespräch: Spannung, Neugier, Interesse am Text, kontroverse Inhalte, die Arbeit eines Schriftstellers usw. Erkennbare Folgen können angeregt werden, indem z.B. zum Thema oder zur Person weitergearbeitet wird. Ein Bericht für die Schülerzeitung wäre wichtig, ggf. auch für die örtliche Presse – aber keine Klausur oder eine Prüfung mit Zensuren! Auf den folgenden Seiten finden Sie als Kopiervorlagen Checklisten für die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Autorenlesungen.

Diese Listen sind entnommen dem Buch:

„Lebendige Literatur“. Handreichungen für Autorenbegegnungen mit Kindern und Jugendlichen. Hg. Bundesverband der Friedrich-Bödecker-Kreise/Peter Conrady. Braunschweig 2008

A. Organisatorische Vorbereitung (Kopiervorlage 1 + 2)

B. Unterrichtliche Vorbereitung (Kopiervorlage 3)

C. Nachbereitung (Kopiervorlage 3 + 5)

Die Autorenbegegnung (Kopiervorlage 4)

Allgemeine Fragen an den Autor oder die Autorin (Kopiervorlage 5)

A. Organisatorische Vorbereitung

Vorüberlegungen

- ☐ Stehen Geldmittel zur Verfügung, um die Kosten der Lesung/en tragen zu können? (Rückfrage nach der Kostenhöhe bei der jeweiligen Landesgeschäftsstelle des FBK)
- ☐ Sind Kooperationen mit anderen Institutionen möglich (Nachbarschule, Volkshochschule, Kindergarten etc.)? Können diese sich an den anfallenden Kosten beteiligen oder z. B. Räume zur Verfügung stellen?
- ☐ Sind entsprechende Räumlichkeiten vorhanden? (zu große Räume – Aula o. Ä. – sind nicht geeignet.)
- ☐ Passen der vorgesehene Autor/die vorgesehene Autorin mit den vorgesehenen Büchern zu der Zielgruppe?

Kontakt zum FBK

- ☐ Geschäftsstelle des FBK anrufen/anschreiben – Wünsche nach bestimmten Autoren und Terminen absprechen.
- ☐ Terminabstimmung und andere Absprachen mit dem Autor/der Autorin werden vom FBK vorgenommen.
- ☐ Bestätigt der FBK Ort, Termin und Autor, so wird nachfolgend eine bindende Absprache (schriftlicher Vertrag) zwischen Mitveranstalter und FBK getroffen – ab diesem Zeitpunkt gilt die Lesung als fest vereinbart.

Autorenbetreuung

- ☐ Ständigen Ansprechpartner benennen.
- ☐ Evtl. Abholung und Begleitung organisieren.
- ☐ Ablauf der Veranstaltung kurz besprechen.

Kopiervorlage 2: Autorenbegegnung – Checkliste 1.2

Vorbereitung

- ☐ Geeignete Lektüre aussuchen und mit dem Autor/der Autorin absprechen (Klassenlektüre/Lesebuch) – ggf. Klassensätze besorgen (Bücherei oder Buchhandel).
- ☐ Räumlichkeit:
 - Ausreichend Stühle besorgen und aufstellen.
 - Ist die Akustik in Ordnung? (Technische Unterstützung notwendig?)
- ☐ Wenn nötig, Hotelreservierung für den Autor/die Autorin vornehmen, Adresse und Anfahrtsbeschreibung mitteilen (nach Absprache mit dem FBK).
- ☐ Getränke (meist stilles Wasser) für die Lesung bereitstellen.

Öffentlichkeitsarbeit

- ☐ Tageszeitungen, Anzeigenblätter, auch Stadtanzeiger und Lokalradio frühzeitig informieren und zur Lesung einladen.
- ☐ Weitere Informationsmöglichkeiten überlegen. (Finden evtl. Elternabende, Schulpflegschaftssitzungen statt?)
(s. auch Nachbereitung und Checkliste 2)

B. Unterrichtliche Vorbereitung

- ☐ Informationen über den Autor/die Autorin (Homepage, Verlag, Buchhandel).
- ☐ Einbindung in den Unterricht.
- ☐ Bücherkisten/-koffer in Umlauf bringen.
- ☐ Büchertisch.

C. Nachbereitung

- ☐ Öffentlichkeitsarbeit: Pressebericht und Besucherreaktionen an Autor/Autorin und FBK weiterleiten.
- ☐ Lob, Verbesserungsvorschläge, Reaktionen der Schüler und der beteiligten Lehrer dem FBK mitteilen.
- ☐ Lesungsprotokoll (wichtig für die Verbesserung der Arbeit des FBK):
 - Was war gut?
 - Was war nicht gut?
 - Reaktionen und Anregungen der Schüler und Lehrer festhalten.

Die Autorenbegegnung

Der Autor/die Autorin

- ☐ ... hat eine Anfahrtsskizze mit dem Hinweis auf Parkmöglichkeiten?
- ☐ ... hat einen Ablaufplan der Veranstaltung?
- ☐ ... wird von seinem Ansprechpartner in Empfang genommen und begleitet?

Das Kollegium

- ☐ ... ist über die Autorenbegegnung informiert und kennt den Ablaufplan?
- ☐ ... hat einen Ansprechpartner benannt?
- ☐ ... hat die betreuenden Lehrer benannt?
- ☐ ... hat den Hausmeister über die Autorenbegegnung informiert?

Ausstattung

Der Raum für die Autorenbegegnung ist vorbereitet:

- ☐ Getränke und Snacks für den Autor/die Autorin stehen bereit?
- ☐ Der Lesetisch ist dekoriert? ☐ Ablageflächen?
- ☐ Aktionsfläche? ☐ Beleuchtung/Verdunkelung?
- ☐ Technische Ausstattung ist aufgebaut (Overhead-Projektor, Beamer, ...) und getestet?
- ☐ Bestuhlung?
- ☐ Die Pausenklingel ist ausgeschaltet?

An was muss sonst noch gedacht werden?

- ☐ Die lokalen Pressevertreter sind eingeladen (Presstext ist vorbereitet)?
- ☐ Fotoapparat/Digitalkamera für eigene Bilder ist vorhanden?

Allgemeine Fragen an den Autor oder die Autorin

Zur Person:

- Haben Sie ein Lieblingsbuch?
- Waren Sie ein guter Schüler/eine gute Schülerin?
- Hat Ihnen der Deutschunterricht Spaß gemacht?
- Haben Sie noch einen anderen Beruf?
- Schreiben Sie auch Bücher für Erwachsene?
- Lesen Sie gerne und wenn ja, was?
- Haben Sie die Geschichte(n) selbst erlebt?

Zum Beruf des „Autors“:

- Wann haben Sie mit dem Schreiben angefangen?
- Wann wussten Sie, dass Sie Schriftsteller werden wollen?
- Woher bekommen Sie Ihre Ideen?
- Wann schreiben Sie?
- Wie schreiben Sie (Computer/per Hand/Schreibmaschine)?
- Was ist das Beste daran, Autor zu sein?
- Wie fallen Ihnen die Namen der Figuren ein?
- Warum haben Sie das Buch ... geschrieben?

Hinweis:

Bei diesen Fragen soll es sich auf gar keinen Fall um eine dogmatisch abzuarbeitende Liste handeln, vielmehr verstehen wir die Fragen als Anregungen zum Gespräch! Den Schülerinnen und Schülern sollte aber auch die Möglichkeit gegeben werden, *unwichtige* oder *unkonventionelle* Fragen, wie die nach der Leibespeise oder dem Einkommen, zu stellen.